



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS INGLÊS

ADEMAR DIAS DOS SANTOS

**APRENDENDO JUNTOS A SER PROFESSOR: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA NO CONTEXTO DO SUBPROJETO PIBID LETRAS
INGLÊS DA UFPB**

João Pessoa

2017

ADEMAR DIAS DOS SANTOS

**APRENDENDO JUNTOS A SER PROFESSOR: POSSIBILIDADES DE
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO CONTEXTO DO
SUBPROJETO PIBID LETRAS INGLÊS DA UFPB**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura
em Letras-Língua Inglesa, da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito para obtenção
do grau de Licenciado em Letras-Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angélica Araújo de Melo
Maia

João Pessoa

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Santos, Ademar Dias dos.

Aprendendo juntos a ser professor: Possibilidades de formação inicial e continuada no contexto do subprojeto PIBID letras inglês da UFPB. / Ademar Dias dos Santos.- João Pessoa, 2017.

50f.: il.

Monografia (Graduação em Letras - Língua inglesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angélica Araújo de Melo Maia

1. Formação docente. 2. Colaboração. 3. PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) 4. Letras-Inglês. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 377.8

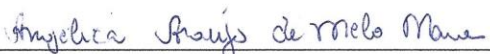
ADEMAR DIAS DOS SANTOS

**APRENDENDO JUNTOS A SER PROFESSOR: POSSIBILIDADES
DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO CONTEXTO DO
SUBPROJETO PIBID LETRAS INGLÊS DA UFPB**

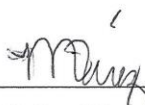
Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras-Língua Inglesa.

Data de aprovação:

Banca examinadora



Prof.^a. Dr.^a. Angélica Araújo de Melo Maia
Orientadora
(UFPB)



Prof.^a. Dr.^a. Mariana Pérez Gonçalves da Silva
Examinadora
(UFPB)



Prof.^a. Ma. Jailine Mayara Sousa de Farias
Examinadora
(UFPB)

Agradecimentos

A fim de me fazer compreendido ao prestar meus agradecimentos, devo iniciar este texto relembrando um pouco da minha trajetória formativa nos anos iniciais. Como grande parte das crianças de minha geração no estado pernambucano, minha inserção na escola só pôde se dar oficialmente aos sete anos de idade, muito embora aos seis eu já fosse um integrante assíduo das aulas da professora Celiane.

Devido ao fato de ser o filho caçula de família de oito filhos, não aprendi a ler de fato na escola. Quando recebi permissão (não oficial) para frequentar a sala de aula junto a minha irmã que é mais próxima a mim em idade, nossos irmãos mais velhos já haviam nos inserido no mundo da leitura qual costumávamos realizar nos ilustrados gibis dos nossos desenhos animados prediletos.

Mesmo considerando o contexto de um aluno que tinha incentivo ao estudo, só comecei a escrever mesmo após frequentar “informalmente” a escola. Sendo assim, não seria justo esquecer o papel relevante que essa professora tão comprometida com a educação representou na minha vida estudantil. Um ser amável, com apenas giz de cera, um quadro negro e sua criatividade envolveu a todos naquela turma possibilitando a muitos, talvez hoje esquecidos, o primeiro contato com a leitura e a escrita. Desta forma, não poderia falar de agradecimentos referentes ao percurso acadêmico sem incluí-la em minha fala inicial fazendo jus ao início da trajetória.

A exposição do contexto supracitado também me possibilitaria expressar sem sequer me alongar em quaisquer justificativas minha gratidão aos meus irmãos e irmãs, mas devido ao respeito e admiração que carrego comigo por todos eles, o farei. Eles são para mim referencial de perseverança e força sem os quais não se alcançam sonhos. A todos eles, meus sinceros agradecimentos pelo suporte que sempre me dispuseram, caso fosse necessário. Vale ressaltar que foi graças a eles que comecei a me interessar por línguas estrangeiras quando treinávamos para seus testes na escola e eu era sua “cobaia” para verificar as respostas. Certamente ali se estabeleceu meu ofício docente futuro em ações sempre compartilhadas.

Agradeço também aos meus ex-colegas de trabalho, (que exerci junto à graduação em Letra-Inglês), pois souberam lidar habilmente com meus silêncios de exaustão ocasionados pela jornada tripla da profissão, dos projetos (PIBID, PROBEX, Monitoria) e da graduação,

além de contribuírem com o melhor de si me dando sempre muito orgulho de coordená-los enquanto equipe.

A todos os colegas dos projetos e também as supervisoras (especialmente as que aceitaram participar desta pesquisa), e todos os (English Teaching Assistents – ETAs – CAPES / Fulbright / ISF – UFPB), pelo apoio e parcerias que desenvolvemos em aulas, trabalhos apresentados e trocas de conhecimentos que pudemos juntos realizar. Agradeço aos colegas bolsistas do Pibid, em especial, pelo acolhimento, retratado na posição que tomaram fazendo mudanças nos seus horários para que nossa reunião semanal começasse mais cedo e assim eu pudesse permanecer junto à equipe quando me foi solicitado retornar ao horário oficial no trabalho. Uma excelente demonstração de equipe. Vivemos inesquecíveis momentos da formação docente juntos, e, na falta, sei que não teria obtido o mesmo embasamento.

A todos os professores da graduação que foram e continuarão sendo especiais para minha carreira docente, em especial, aqueles que me motivaram a continuar meu trajeto em face das dificuldades postas pelo excesso de tarefas. A Mariana Pérez, que, embora não tendo sido minha professora na graduação, fui beneficiado nos encontros semanais do Programa Efopli (Espaços para Formação do Professor de Língua Inglesa), onde pude desfrutar da experiência formadora desta professora que investe seu tempo em capacitar professores em formação inicial/continuada para mudar a realidade social de nosso povo.

A Maura Dourado, um grande exemplo de docente que encontrei na academia. Sua coragem, comprometimento e compreensão da partilha de conhecimentos, me abriram um leque de possibilidades único e certamente interviu na minha identidade. Entre as muitas experiências acadêmicas, compartilhamos uma sala de aula bilíngue, onde aprendi e cresci muito como profissional e como pessoa.

A Angélica Maia, pela grande oportunidade de crescer no conhecimento no trato com alunos com deficiência intelectual e também com os da sala regular do ensino fundamental. O período em que estivemos juntos no Pibid foi mais rico na construção de saberes docentes do que os que vivenciei enquanto graduando. Além disso, obtive um excelente amadurecimento acadêmico nesse período. Aprendi a desenvolver trabalhos para congressos e materiais para ensino na escola regular, desenvolvendo, assim, ambos os saberes teórico/práticos, que hoje reconheço como pré-requisito para que se realize um bom trabalho docente. Mais grato ainda por aceitar orientar mais este trabalho.

Aos meus amados pais e mestres, Nair Antônia e Elias Dias, que sem qualquer título acadêmico, me deram acesso a saberes cuja grandeza não se pode medir, como o respeito ao diferente, a garra para vencer, a simplicidade, e o amor ao próximo.

A Deus, a quem confiei minha vida e em quem depusitei minha esperança, por me socorrer nas angústias da jornada muitas vezes “solitária”, pedregosa, e por produzir em mim a energia necessária para prosseguir até alcançar o sonho. Em Sua infinita graça tem me surpreendido com a articulação de bênçãos inimagináveis no campo do conhecimento acadêmico e da vida comum, o que me faz almejar cada dia mais ser um instrumento que possa ser útil para ajudar a realizar na vida de outros também a alegria de ensinar/aprender.

RESUMO

A presente investigação é pautada numa discussão sobre a formação inicial/continuada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - Letras-Inglês da UFPB. Partindo da hipótese de que a atividade docente colaborativa é relevante para a construção identitária do professor, a presente investigação recorre a autores como Silva e Gomes (2013); Pimenta e Lima (2005/2006); Borges (2015); Gaffuri (2013); Halu, (2011) como suporte teórico, e procura *analisar* que aspectos da formação docente foram desenvolvidos a partir da relação entre os professores experientes (supervisores) e os professores em formação inicial (PFI) dentro do Pibid Letras-Inglês da UFPB. Enfoca-se como os professores supervisores representam suas atribuições dentro do subprojeto e o objetivo é compreender os conhecimentos docentes construídos por esses supervisores e pelos PFIs a partir da relação de coformação desenvolvida dentro do Pibid. De caráter qualitativo-interpretativista, a pesquisa toma como dados o discurso de duas supervisoras envolvidas no referido programa. Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário e uma entrevista, que foi transcrita e analisada. Nossa análise evidenciou uma relevante contribuição da relação supervisor/PFI para o desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2015); para a (re)construção da identidade do professor, e para a aprendizagem e motivação dos alunos da escola. Além disso, observou-se uma (re) configuração da prática formadora no encontro com o outro, que colocou em cheque o próprio significado dos processos de formação inicial e continuada. Assim, a experiência da relação e troca de saberes da profissão docente propiciou o desenvolvimento mútuo, tanto dos supervisores como dos PFIs envolvidos nos contextos do projeto analisado.

Palavras chave: Formação docente. Colaboração. Pibid Letras-Inglês

ABSTRACT

This research is based on a discussion about initial/continuing teacher education developed within the Institutional Program for Scholarships for Beginning Teachers (PIBID) Letters-English project at Universidade Federal da Paraíba. Assuming that a collaborative approach to the teaching activity is relevant for teacher identity construction, the present research resorts to authors such as Silva and Gomes (2013); Pimenta and Lima (2005/2006); Borges (2015); Gaffuri (2013); Halu, (2011) for theoretical support and it seeks to analyse which aspects of teacher education were developed from the relationship between experienced teachers (supervisors) and teachers in initial education (TIE) within the Pibid Letters-English project at UFPB. It looks into how *supervisors* represent their duties in the subproject and its aim is to understand the teaching knowledge built by these supervisors and by the TIEs from the co-teaching relationship developed in Pibid. It is a qualitative interpretative research and it takes as data the discourse of two teacher/supervisors involved in the referred program. Data was accessed through the application of a questionnaire and an interview conducted by the researcher with the two teachers/supervisors. Afterwards, the interview was transcribed and analysed. Our analysis has revealed that the relationship between the teacher supervisor and the TIE plays an important role in improving some language teaching capacities (QUEVEDO-CAMARGO, 2015); in the construction of the teacher's identity and in enhancing the learning process and motivation of students at school. Moreover, it was observed a (re) configuration of teacher education practices through the encounter with the other, disrupting the usual meanings of initial and continuing teaching education. Thus, the experience of exchanging knowledge on the teaching activity provided mutual significant development for all teachers – supervisors and TIE - involved in the contexts of the referred project.

Key words: Teacher education. Collaborative job. Pibid Letters-English.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Capacidade de ação docente.....	22
Quadro 2 – Perfil das professoras supervisoras	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - ARTICULANDO TEORIAS, IDEIAS E REFLEXÕES	16
1.1 Aprendendo juntos: o processo coformativo no Pibid Letras Inglês da UFPB.....	16
1.2 O desenvolvimento de capacidades de linguagem docente e a construção identitária do professor de língua estrangeira no Pibid.....	20
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	25
2.1 Procedimentos metodológicos	25
2.2 Contexto de investigação e os sujeitos participantes da pesquisa.....	26
2.3 Perfil dos participantes	26
CAPÍTULO 3 - LEITURA DOS DADOS: A CONTRIBUIÇÃO COFORMATIVA NO PIBID LETRAS-INGLÊS.....	29
3.1 A representação dos professores supervisores sobre os papéis que exercem no Pibid Letras-Inglês e os impactos gerados.....	29
3.2 O desenvolvimento das capacidades de ação docente no Pibid Letras-Inglês	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE: A - Questionário preparatório para o grupo focal sobre a experiência no Pibid Letras-Inglês como supervisora	49
APÊNDICE: B - Roteiro do grupo focal.....	50
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	51
APÊNDICE D – Questionários respondidos e transcrição dos dados.....(CD)	

INTRODUÇÃO

Uma das etapas do processo formativo das licenciaturas na Universidade Federal da Paraíba – UFPB envolve as disciplinas de estágio curricular supervisionado. Sobre a relevância do estágio no processo de formação inicial, Guedes-Pinto (2016, p. 361) conclui, através de análise da produção escrita de estagiários, que a partir das experiências compartilhadas com os indivíduos vinculados a essa parte da tarefa formativa na escola, diversos são os sentidos atribuídos pelos professores em formação à profissão docente.

Reichmann (2012) também se posiciona quanto à importância de possibilitar vivências docentes práticas aos licenciandos, de forma que elas venham a contribuir para que os indivíduos em questão possam ancorar saberes do convívio social tanto com os alunos, quanto com os professores regentes da escola. A esse respeito, concordamos com as ideias de que “...o estágio é aqui entendido como um entrelugar socioprofissional que permite letramentos híbridos ” (KLEIMAN e REICHMANN, 2012 apud REICHMANN, 2014, p 34) e que é “um ponto nevrálgico da licenciatura” (LÜDKE, 2009 *apud* REICHMANN, 2014, p 34). Neste sentido, o estágio curricular supervisionado assume uma posição singular, indispensável à formação inicial e é entendido como uma atividade norteadora do fazer docente. Pérez (2015), por sua vez, salienta que o estágio supervisionado, na formação inicial de professores de língua inglesa, deve abarcar a maior diversidade possível de relações, oportunizando o contato com contextos e professores diferentes.

O fato é que, nos últimos anos, a atividade de estágio vem adquirindo cada vez mais importância no escopo da formação docente. Desde fevereiro 2002, os cursos de licenciaturas das Universidades Federais buscam atender à exigência do Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, Art 1º, inciso II (BRASIL, 2002), ao incluir o estágio curricular supervisionado como componente curricular obrigatório. Dessa forma, a inserção do licenciando na prática docente, ao longo dos últimos quinze anos, é de fato incontestável.

No entanto, para alguns pesquisadores, como El Kadri e Passoni (2013), o estágio geralmente não se configura, na prática, como um instrumento eficaz de trabalho coletivo, pois nesse contexto o professor regente está sendo observado, mas sua prática raramente é discutida em sua presença ou dialogada com o estagiário, que se constitui apenas como um observador externo (EL KADRI e PASSONI, 2013, p. 202). Neste sentido, o estagiário toma consciência da situação real do ambiente de trabalho no qual irá desenvolver sua prática, mas em geral, a relação com o professor regente não necessariamente conduz esse último a

repensar sua prática e a querer continuar aprendendo sobre o ensino. Entendemos, assim, que é preciso oferecer outras possibilidades de práticas formativas aos licenciandos, além das que são oferecidas nas disciplinas de estágio.

O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência “doravante Pibid” (BRASIL, 2011), por exemplo, aparece em anos recentes como um espaço de formação adicional para licenciandos de várias disciplinas do currículo, possibilitando vivências mais prolongadas nos contextos onde se dá a prática educativa e, dessa forma, apresentando características distintas do estágio supervisionado.

O Pibid é um programa pensado para atender o ensino básico da rede pública através da capacitação dos profissionais do magistério em prol da melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2011). O referido programa envolve professores coordenadores, supervisores e estudantes de graduação (bolsistas), cada grupo com suas atribuições específicas.

No subprojeto Pibid Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, que será objeto de análise nesse trabalho, os supervisores (professores regentes) desempenham função de coformadores dos bolsistas, que são professores em formação inicial. Essa função é compartilhada com os professores formadores da universidade, que são coordenadores do projeto; daí o conceito de coformação (MAIA; DOURADO; SILVA; MOREIRA; FILHO e SANTOS, 2015). Quanto aos bolsistas (professores em formação inicial), de forma similar ao estágio curricular supervisionado, eles desempenham funções relacionadas à prática cotidiana da sala de aula, tais como: elaborar materiais e realizar intervenções em aula de língua inglesa, além de observar a prática do professor e prover os tipos de apoio possíveis e contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Entende-se o conceito de coformação nesse estudo como um processo de desenvolvimento profissional docente, em seus múltiplos aspectos, que ocorre a partir de influências recíprocas e compartilhamento de saberes entre os atores de um contexto, nesse caso, entre coordenadores, supervisores e PFIs do Pibid Letras Inglês da UFPB, sendo que a ênfase da pesquisa é na percepção da interface professor supervisor/PFI pela ótica das supervisoras participantes.

Dessa forma, o Pibid representa um espaço tanto de formação inicial (para os professores em formação participantes), quanto de formação continuada (para os supervisores das escolas e os coordenadores nas universidades). Isso quer dizer que o programa pode proporcionar uma experiência rica em termos de desenvolvimento profissional para todos os professores envolvidos.

Partindo dessa hipótese, a presente pesquisa busca *analisar* que aspectos da formação docente são desenvolvidos a partir da relação entre supervisor e professor em formação inicial (doravante PFI) dentro do Pibid, enfocando sobretudo como os primeiros percebem suas atribuições e a dos professores em formação inicial dentro do subprojeto, de forma a compreender os conhecimentos docentes construídos pelos participantes a partir da relação de coformação desenvolvida dentro do Pibid Letras-Inglês da UFPB.

O motivo pelo qual escolhemos os professores supervisores como foco dessa pesquisa (e não os PFIs) deu-se pela nossa intenção de perceber o processo de coformação pela ótica do professor supervisor, já que são poucas as pesquisas que se concentram na voz dos professores em exercício para analisar o impacto do Pibid na formação.

Uma vez que entendemos que a vivência coletiva pode provocar inquietações que resultam em mudanças de comportamentos, isso fomenta nosso interesse de buscar entender que transformações ocorreram na identidade docente de supervisores e PFIs a partir da atividade de coformação vivenciada no Pibid.

A questão da capacitação na formação inicial e na formação continuada é uma tônica cada vez mais debatida entre os cientistas da educação. Sobre essa temática, não apenas as políticas públicas de investimento no ensino têm sido estimuladas, mas sobretudo, aquilo que Freire (2011, p. 27) intitulou “curiosidade epistemológica”, ou seja, a aprendizagem que se dá a partir da reflexão crítica.

Muito embora o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a temática da formação docente esteja em evidência há alguns anos, nosso caso de estudo será sobre o agir docente coletivo dos professores em exercício no contexto do Pibid Letras-Inglês da UFPB, algo consideravelmente novo. Uma das razões pela qual elegemos o Pibid como cenário para essa investigação está relacionada ao fato de o referido programa abarcar ambas as faces da formação docente (inicial/continuada), o que parece um diferencial em relação a outros contextos educacionais.

A análise das aulas dos PFIs mediada pelos supervisores, bem como os planejamentos de aula desenvolvidos em conjunto são aspectos indicadores de que a tarefa reflexiva compartilhada pode conduzir ao desenvolvimento docente inicial e continuado.

O interesse em desenvolver um trabalho com os alicerces no desenvolvimento da prática docente a partir da coletividade no Programa Pibid se origina da satisfação pessoal alcançada a partir da minha experiência de atuação no subprojeto Letras Inglês da UFPB, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, ao longo da graduação.

Logo que iniciei a graduação, consegui me inserir no subprojeto Pibid Letras-Inglês, e pude realizar atividades junto a uma professora de uma escola municipal na cidade de João Pessoa, que, mesmo com todo o conhecimento da prática docente de longos anos de profissão, também era principiante no subprojeto. Ao longo de dois anos, desenvolvemos diversas atividades coletivas, tais como intervenções em aulas, planejamentos de atividades e produções textuais. Refletimos, trabalhamos e certamente crescemos juntos no que diz respeito aos conhecimentos referentes a saberes teórico/práticos para intervir no contexto do ensino fundamental, inclusive no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual (DI).

No último ano de atuação no subprojeto (2016), usufruí da companhia de mais uma professora experiente na prática docente e também veterana no subprojeto Pibid Letras-Inglês, exercendo a prática numa escola estadual na mesma cidade. Mais uma vez em coletividade e colaboração, intervimos em busca de inovar o ensino/aprendizagem e cada vez mais nos apropriarmos dos conhecimentos teórico/práticos no trato com os alunos do Ensino Médio. Ao longo desta jornada, realizamos parcerias na elaboração de planos de aula para intervir com regências, e sempre compartilhei antecipadamente minhas ideias com a professora, a fim de ouvir suas opiniões, que sempre foram muito positivas e estimulantes.

Da participação no projeto Pibid Letras Inglês e em resposta à parceria estabelecida com o grupo, do qual as professoras supervisoras eram parte essencial, passei a desenvolver e aplicar planos de aula com maior desenvoltura; refletir sobre a prática docente e compartilhar saberes; além de fortalecer a identidade profissional como educador do ensino básico.

As experiências vivenciadas foram muito desafiadoras, pois pressupunham sair do lugar comum, da zona de conforto e pensar no que seria bom para o ensino. Ainda assim, percebo cada vez mais a forte influência dos trabalhos colaborativos sobre a boa qualidade de minha formação profissional e mesmo pessoal. Tais conhecimentos, eu atribuo às parcerias intelectuais no campo da docência desenvolvidas neste e em outros projetos em que pude desempenhar atividades reflexivas coletivas.

Quanto à problemática aqui abordada, o aperfeiçoamento da prática educativa dos docentes é assunto muito discutido no Brasil. Defende-se uma concepção formadora de ensino que favoreça o desenvolvimento de professores reflexivos, que discuta a própria prática e que exerça um trabalho coletivo (SILVA e GOMES, 2013, p. 52). Face ao exposto, entendemos que o Pibid vem sendo uma das políticas educacionais que tem uma proposta de formação colaborativa que se alia a tais pressupostos.

A discussão dessa temática tem se ampliado e vem cada dia mais ganhando espaço nos cursos de licenciatura do país, onde muito se discute, através das disciplinas de estágio

curricular supervisionado, por exemplo, sobre a importância de se fazer uma observação reflexiva considerando o contexto e as dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais (FREIRE, 2011, p. 42).

Embora não seja um programa que abarque toda a comunidade acadêmica, o espaço do Pibid é muito oportuno para se refletir sobre as dimensões supracitadas devido à carga horária de dezesseis horas semanais dedicadas ao projeto. Neste sentido, o aluno bolsista do Pibid (PFI) tem a chance de se apropriar com mais facilidade das questões inerentes ao ensino/aprendizagem, uma vez que pode articular os saberes docentes teóricos aos práticos junto aos seus supervisores.

Assim, a problemática investigada é de suma importância para o processo de evolução do trabalho coletivo em programas de formação docente inicial/continuada, pois se coloca como um termômetro de avaliação do grau de importância que as professoras colaboradoras no Pibid conferem aos próprios papéis enquanto coformadoras, bem como discute a relevância de se estabelecer a relação supervisor/bolsista para a construção de saberes profissionais ou de capacidades de linguagem docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2015). Apresentada nossa problemática, nossa pesquisa se norteará pelos seguintes objetivos:

– Objetivo geral:

Identificar a percepção de duas professoras supervisoras sobre suas atribuições no Pibid Letras-Inglês da UFPB e analisar os aspectos da capacidade de ação docente construídos pelas professoras supervisoras e pelos professores em formação inicial/bolsistas sob sua supervisão a partir das relações de coformação e colaboração desenvolvidas no subprojeto, destacando os desafios enfrentados e as transformações identitárias decorrentes dessas relações.

– Objetivos específicos:

- Identificar como os professores supervisores percebem suas atribuições dentro do subprojeto.
- Analisar que aspectos da formação docente são desenvolvidos a partir da relação supervisor /PFI dentro do Pibid sob o ponto de vista de supervisores, relacionando-os ao construto de capacidades de linguagem docente e mais especificamente à categoria de capacidade de ação docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2015).
- Entender que transformações ocorreram na identidade docente de supervisores e PFIs a partir da atividade de coformação vivenciada no Pibid.

Do ponto de vista teórico, essa pesquisa se apoia em discussões sobre coformação no âmbito do Pibid anteriormente propostas (CHIMENTÃO e SOUZA, 2013; BORGES, 2015; GAFFURI, 2013 e SOUZA e SARTI, 2014, entre outros), e no construto de capacidades de linguagem docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2015), relacionado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Por último, discutiremos aspectos da identidade do professor (MILLER, 2009) e como ela pode se reconfigurar a partir de uma prática formativa de caráter colaborativo (SILVA e GOMES, 2013; PIMENTA e LIMA, 2005/2006; HALU, 2011)

Em termos metodológicos, a pesquisa assume uma natureza qualitativa de base interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que será interpretada a percepção dos agentes envolvidos na pesquisa sobre suas atividades no Programa Pibid, a partir da nossa compreensão de como organizam seus discursos e constroem sentidos.

Esse trabalho contempla as seguintes seções: introdução; fundamentação teórica, dividida em três subseções; aspectos metodológicos da pesquisa; análise dos dados; e as considerações finais, com os principais achados da pesquisa.

CAPÍTULO 1

ARTICULANDO TEORIAS, IDEIAS E REFLEXÕES

Neste capítulo apresentaremos nossa fundamentação teórica, discutindo o processo do trabalho colaborativo e coformativo no Pibid, o desenvolvimento de capacidades de linguagem docente, com foco na capacidade de ação docente, e a construção identitária do professor de língua estrangeira.

1.1. Aprendendo juntos: o processo colaborativo e coformativo no Pibid Letras Inglês da UFPB

Essa pesquisa se fundamenta em estudos que enfocam a dimensão de colaboração da formação docente, recorrendo a autores como: Chimentão e Souza (2013), Borges (2015), Gaffuri (2013), Souza e Sarti (2014), Freire (2011), dentre outros.

Partiremos então do fator que, em nossa leitura, se estabelece como primordial para a qualidade da formação docente; o “compartilhamento” dos saberes desenvolvidos pelos protagonistas do processo formativo. Neste sentido, uma diferença que se pode observar em relação ao estágio curricular supervisionado é a importância conferida ao professor da escola no Pibid, que passa a colaborar com a formação inicial e interagir reflexivamente junto ao grupo, o que, em parte, promove uma relação mais igualitária dos papéis sociais assumidos pelos participantes (CHIMENTÃO E SOUZA, 2013, p.182). Borges (2015) também discorre sobre a importância da proposta da interação entre supervisor/PFI no Pibid.

...o Programa propõe um esforço com o objetivo de melhorar a formação dos novos professores, proporcionando-lhes um maior contato com seu ambiente de trabalho desde o início da formação. Nesse processo, o professor supervisor, ...torna-se figura central, pois no desempenho de suas funções, também passa por experiências significativas que podem contribuir para a sua formação e desenvolvimento profissional. Considerado, portanto, um sujeito que pensa, tem opiniões próprias, traz consigo conhecimentos de sua experiência que utiliza ao realizar o seu trabalho, mas ao mesmo tempo, de quem se exige uma formação continuada permanente. (BORGES, 2015, p. 17-18)

O excerto supracitado aponta a relevância do(s) papel(éis) do professor supervisor no processo coformativo desenvolvido no contexto do Pibid, enquanto indivíduo que é ao mesmo

tempo sujeito e objeto da ação. Pode-se observar ainda no excerto supramencionado que através da interação entre tais protagonistas, o desenvolvimento profissional vai mutuamente progredindo.

Em consonância com a ideia de que o desenvolvimento da aprendizagem mútua se estabelece entre os pares nas diversas relações, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 20), ao discutirem o processo de estágio, defendem que o processo de ensino e aprendizagem se dá num exercício coletivo de criatividade. Neste sentido, é de suma importância a inserção dos professores em formação inicial em um sistema educacional similar ao campo de ação no qual atuarão, a fim de que se adquiram os conhecimentos do trabalho docente a partir da reflexão sobre todas as ações que o envolvem (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 20).

Paralelamente, a troca de experiências relacionadas ao diálogo entre professores atuantes e os que estão no processo de formação inicial (isto é, os professores que não possuem experiências de ensino prévio a formação acadêmica) amplia o conhecimento de estratégias para lidar com situações adversas do dia-a-dia da sala de aula para ambas as partes envolvidas. Alguns outros pesquisadores, tais como Gaffuri (2013, p.160) e Chimentão e Souza (2013, p. 177), sugerem que essa relação pode interferir positivamente no (re) direcionamento da prática profissional.

A coexistência de uma concepção de formação que garanta a longevidade do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, considerando os diferentes ciclos da sua vida, é destacada por Souza e Sarti (2014, p.32) como um fator determinante para autovalorização dos saberes, que logo acarretará mudanças também na qualidade da formação. Para que se efetive tal feito, outros tipos de conhecimentos além do prático, ou seja, os saberes científicos (construídos a partir de embasamento teórico), são compreendidos como necessários, a fim de que se propiciem intervenções refletidas também a partir de outras vozes (SILVA e GOMES, 2013, p. 53). Assim sendo, o aprimoramento em ambas as faces do conhecimento (teoria/prática) colabora em igual nível de importância, para a ampliação do saber docente.

Apoiados na discussão de Souza e Sarti (2014, p.32), que defendem a construção de uma lógica de formação pela qual tanto professores em formação inicial quanto professores em serviço sejam valorizados, acreditamos que os supervisores do programa Pibid Letras-ínglês, enquanto coformadores, podem alcançar uma melhoria qualitativa em sua prática pela articulação com a teoria, utilizada para lidar com os novos desafios, e por meio dos planejamentos coletivos junto aos bolsistas/PFIs, com a mediação dos professores formadores da universidade. Esse processo coformativo pode resultar também num auto reconhecimento

como profissional, considerando o desenvolvimento de novos saberes pedagógicos requeridos, e, assim, estimular a formação continuada.

Partindo da ideia proposta por Freire (2011, p.25) de que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”, compartilhar o espaço com o professor regente possibilita ao graduando a experiência prática do processo formativo, o que pode facilitar o aprendizado de saberes que dizem respeito à vivência, tais como: relacionar-se com a turma; lidar com a exposição pública enquanto desenvolve seu trabalho; habilidade de tomar decisões diante de situações inusitadas, seja por parte dos alunos ou por algum imprevisto referente ao planejamento da aula; fazer bom uso dos espaços, ou outros.

A necessidade de aprender a articular os saberes teóricos aos práticos é uma ideia bastante difundida no meio acadêmico. A esse respeito, a seguinte definição de formação apresentada por Nóvoa (apud BORGES, 2015, p. 26) provoca uma reflexão mais ampla sobre a construção da formação do sujeito:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.13 *apud* BORGES, 2015, p. 26).

Semelhantemente ao processo de aprendizagem que ocorre com o professor em formação inicial através da interação em conjunto com o professor supervisor, as contribuições com propostas inovadoras advindas da associação dos conhecimentos de mundo com os conhecimentos teóricos que os formandos aprendem na universidade e inserem em suas intervenções em aula também exercem influência sobre o professor supervisor.

Por outro lado, considerando a evolução contínua dos estudos em educação e o pouco tempo que professores em atuação normalmente dedicam à ampliação de seus conhecimentos, além do enorme avanço tecnológico e a necessidade de utilização dos novos recursos no ensino, os professores em formação inicial supostamente poderiam atuar como veículos de atualização profissional para os professores em exercício, já que usualmente possuem maior interação com as inovações educacionais devido à vivência acadêmica e ao fato de serem mais jovens, aproximando-se, muitas vezes, da faixa etária dos alunos atendidos na educação básica. Essa proximidade entre as gerações (entre professores em formação e alunos da escola) poderia facilitar a relação entre o mundo real e os conhecimentos escolares para o professor supervisor, no momento do planejamento das aulas.

Numa perspectiva em que se considera que, ao ensinar também se aprende e vice-versa, a prática coletiva é o que legitima o processo formador. De acordo com Freire (2011), aprender com o outro não pressupõe reprodução do conhecimento; antes, refere-se à reelaboração deste a partir da reflexão sobre o agir do outro e da forma que esse outro explicita a representação de determinado conhecimento para si. Assim, ele se expressa nos seguintes termos: “Não temo dizer que inexiste validade no ensino em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente ser aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 2011, p. 26).

Já Pimenta e Lima (2005/2006) discutem que o processo de aprendizagem docente se dá a partir de uma espécie de filtragem e reelaboração realizada à luz dos interesses individuais dos agentes dessa relação; não seria simplesmente uma imitação sem reconstrução. Assim, as autoras afirmam que “muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram” (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 7).

No excerto supracitado, a aprendizagem prática, mesmo apoiada em modelos, em “imitação”, não se limita à mera repetição de hábitos; antes, busca a partir dos modelos observados, aliar tais conhecimentos a ideias próprias formadas de acordo com a bagagem cultural de cada aprendiz. Sendo assim, compreendemos que cada indivíduo processa e (re)significa os conhecimentos obtidos de maneira autêntica. Uma vez que todos processamos informações de forma diferente, todo conhecimento é único.

Dessa forma, na observação realizada na escola pelo professor em formação inicial, o mesmo não necessariamente absorve conhecimentos práticos, mas percebe, discute, reflete criticamente sobre a aula observada e sobre a aula dada. Essas nuances provavelmente ocorrem numa via de mão dupla, uma vez que o supervisores e professores em formação compartilham o espaço da sala de aula e não existe neutralidade. Não há um momento em que se dê o ensino e um outro onde a aprendizagem ocorra separadamente. Ambos estão imbricados. E nesse processo de contínua reflexão dos participantes do processo sobre como está sendo desenvolvido o ensino-aprendizagem, a identidade docente vai sendo (re)construída.

Freire (2011, p.26) defende ainda que aprender é um processo que pode provocar uma curiosidade crescente no aprendiz, podendo torná-lo cada vez mais capacitado a criar: “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 2011, p. 27).

Assim, o exercício da troca na relação supervisor/PFI pode ser benéfico para a inovação da prática do professor supervisor que, quando assessorado pelo professor em formação inicial, pode, por exemplo, aprender a fazer uso de aparatos tecnológicos aos quais tem acesso. Em nossa pesquisa, observamos que os professores supervisores, devido à falta de traquejo e de familiaridade com a tecnologia, se eximiam do seu uso. Ao interagir com os professores em formação inicial (que eram bem mais proficientes no uso de recursos tecnológicos), passaram a produzir materiais mais interessantes para suas aulas. Essa experiência pode ser igualmente positiva para os PFIs, que podem desfrutar da experiência no conhecimento prático do supervisor, facilitando a realização da integração aos conhecimentos teóricos. A partir de então, ilimitadas são as possibilidades de (re) criações.

Estabelecida essa relação colaborativa, mais facilmente se alcançará o projeto ideal da intervenção em aula apontado por Sacristán (2007, p.271) e que envolveria:

...prever materiais para utilizar, confeccioná-los ou selecioná-los, acomodar o espaço e o mobiliário na aula na medida de suas possibilidades, prever a utilização de recursos ou lugares de uso comum na escola, decidir provas de avaliação considerar estratégias de trabalho dentro e fora da sala de aula para diferentes tipos de alunos/as ou ritmos de aprendizagem, distribuir o tempo escolar e atividades semelhantes. São tarefas enquadradas numa instituição, numa jornada de trabalho concreta e com muitos alunos/as aos quais deve atender.

Para explicitar melhor o que entendemos sobre os conhecimentos que podem ser construídos a partir da relação de coformação que discutimos até aqui, vamos nos apropriar do construto de capacidades de linguagem docente, que será discutido na próxima sessão e cujas categorias serão explicitadas.

1.2 O desenvolvimento de capacidades de linguagem docente e a construção identitária do professor de língua estrangeira no Pibid

Quevedo-Camargo (2015, p. 43), ressalta a importância do uso das capacidades de linguagem docente (compreendidas a partir do agir coletivo), como meio para o desenvolvimento profissional. O conceito de capacidades de linguagem docente foi elaborado pela autora a partir da noção de capacidades de linguagem, desenvolvida por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo. Para esses autores, as capacidades de linguagem são “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER e BRONCKART, 1993, *apud* MEDRADO e DOURADO, 2016, p. 31).

De acordo com os autores supramencionados, há três ordens de capacidades integradas: as capacidades de ação, definidas por Cristóvão (2013 *apud* MEDRADO e DOURADO, 2016, p. 32) como aquelas que mobilizamos quando adaptamos a nossa produção de linguagem ao contexto que é partilhado por nós e por nossos interlocutores, possibilitando que construamos “[...] conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto”; as capacidades discursivas, que estão relacionadas à maneira como selecionamos o conteúdo ou os tipos de discurso que facilitem a concretização da ação linguageira; e as capacidades linguístico-discursivas, que dizem respeito às operações de textualização de que fazemos uso para produzir e compreender gêneros textuais (MEDRADO e DOURADO, 2016, p. 32).

Transpondo as teorizações de Dolz, Pasquier e Bronckart para a formação docente, Quevedo-Camargo (2015) propõe uma extensão dessas capacidades de linguagem para quatro categorias em permanente movimento e relação dialética: a capacidade de ação docente; a capacidade discursiva docente; a capacidade linguístico-discursiva docente; e a capacidade de autogestão profissional.

Em relação às capacidades de linguagem docente citadas anteriormente, Quevedo-Camargo (2015) as define como sendo um conjunto de operações utilizadas no contexto da formação e atuação do docente de língua inglesa (LI) e redimensiona as capacidades dos teóricos do ISD propondo assim as quatro capacidades de linguagem docentes mencionadas, que englobam as operações e ações empreendidas pelo professor no desempenho de suas atividades profissionais.

Assim como Quevedo-Camargo (2015), também consideramos que o uso das capacidades de linguagem docente é bastante relevante nos campos de formação docente inicial/continuada em LI por defendermos que a docência se solidifica através da interação, construída na e pela linguagem. Essa interação permite a (re) elaboração do fazer através do exercício refletido da atuação docente, onde se ancoram novos e mais completos sentidos, modelados a partir da fabricação de novas expectativas que brotam da vivência coletiva.

Em relação à última capacidade que mencionamos, a de “autogestão profissional”, que remete a um processo individual, compreendemos que, de forma semelhante às demais, ela se legitima a partir da análise do agir linguageiro dos interlocutores. Acreditamos ainda que os conhecimentos forjados na interação exercem profunda influência sobre as iniciativas individuais futuras dos envolvidos em tal processo.

Quevedo-Camargo (2015, p. 49-58) apresenta separadamente as capacidades acima descritas, estabelecendo componentes evidenciados em cada uma delas. Alguns dos aspectos

elencados pela autora aparecem nos dados gerados, ou seja, na fala das coformadoras. Contudo, nos utilizaremos apenas das informações apresentadas pela autora dispostas no quadro referente à *capacidade de ação docente*, uma vez que buscaremos verificar como tais categorias se relacionam aos conhecimentos construídos, às interações e à construção da identidade docente dos envolvidos no *contexto físico e sociossubjetivo* do Pibid, que é o foco desse tipo de capacidade

É importante ressaltar que a nossa preocupação nessa etapa consiste em averiguar as capacidades de linguagem construídas a partir da relação entre os participantes do Programa Pibid; com o intuito de constatar de que maneira esse processo exerceu influência na construção da identidade docente de nossos protagonistas, e não na perspectiva avaliativa do trabalho do professor como é utilizado por Quevedo-Camargo (2015).

A seguir, acompanharemos então a distribuição dos componentes referentes a *capacidade de ação docente*. Esse tipo de capacidade refere-se aos aspectos relacionados ao contexto físico e sociossubjetivo da atuação do docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2015), obviamente observados a partir do contexto de ensino-aprendizagem analisado. Vejamos:

Quadro 1: Capacidade de ação docente

Componentes	Possíveis fontes de evidência
Contexto de Ensino	Conhecer contextos de ensino diferentes Conhecer recursos e limitações institucionais Refletir sobre o papel da linguagem no seu contexto Refletir sobre a relevância do conhecimento adquirido para o contexto
Alunos	Conhecer especificidades dos alunos com necessidades especiais Conhecer as especificidades das diferentes faixas etárias
Postura profissional	Conhecer o papel do professor de LI Relacionar-se de maneira construtiva no ambiente de trabalho Comportar-se profissionalmente de forma apropriada Cumprir os deveres profissionais Demonstrar comprometimento profissional Demonstrar respeito com alunos e colegas de trabalho Demonstrar comprometimento com a igualdade, diversidade e inclusão Trabalhar em equipe Trabalhar na perspectiva da multidisciplinaridade
Estilos de aprendizagem	Conhecer diferentes estilos de aprendizagem Conhecer diferentes estilos de ensino Conhecer formas de estimular diferentes tipos de aprendizagem
Teorias de ensino e aprendizagem	Conhecer as principais teorias e saber identificar seus pressupostos em relação aos alunos, aos professores e aos materiais utilizados
Materiais e recursos	Possuir embasamento teórico para o preparo e uso de materiais e recursos Conhecer recursos tecnológicos para uso pedagógico
Planejamento de aulas e cursos	Dominar os aspectos técnicos da aula Conhecer padrões de interação em classe

Fonte: QUEVEDO-CAMARGO, 2015, p. 49

A discussão de Quevedo-Camargo sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem docente se refere ao conhecimento construído por professores em formação inicial; porém, observamos que as categorias propostas pela autora são relevantes tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. A esse respeito, considerando que Morgan (2004 *apud* MILLER, 2009, p. 178) pontua que os espaços formativos estão carregados de informações que afetam a construção identitária de todos os sujeitos envolvidos, entendemos que as referidas capacidades são relevantes tanto para o professor em formação inicial quanto para o professor supervisor na temática por nós discutida, isto é, na relação supervisor/PFI no Pibid.

Sobre a questão da construção identitária dos professores, Miller (2009, p. 173) destaca que as questões de agência e poder devem ser exploradas a partir de uma perspectiva sociocultural desse construto. Neste sentido, os fatores ou aspectos inerentes ao convívio social com a equipe do subprojeto tratado oportuniza ao professor supervisor e ao PFI o fortalecimento da identidade docente. Para que se compreenda esse processo construtivo de identidade docente, faz-se necessário definir primeiramente a nossa visão sobre o conceito.

A fim de tornarmos possível essa compreensão, partimos de uma das definições apresentadas por Miller (2009, p.174) do conceito de identidade no campo docente, entendida “em termos das influências nos professores, como os indivíduos veem a si mesmos, e como eles desempenham sua profissão em seus contextos de atuação” (VARGHESE, 2006, p. 212 *apud* MILLER 2009, p. 174)¹

Da definição supracitada, podemos inferir que a identidade “professor” trata do modo como este, enquanto profissional, legitima sua colocação no meio para si próprio e em relação aos outros. Portanto, ao assumir tal identidade, o professor reconhece a si como indivíduo que busca fazer jus aos atributos requeridos a esse ofício. Para outros pesquisadores, como Norton (2000); Pennycook (2001); Johnson (2003) e Morgan (2004) (*apud* MILLER, 2009, p. 174), essa construção de identidade é um processo contínuo compartilhado e construído ao longo da experiência interacional. No contexto brasileiro, pode-se vislumbrar a seguir o que concebe Reichmann (2014) a esse respeito:

Adoto a definição de identidade como uma condição transitória e dinâmica, construída na interação, segundo (KLEIMAN, 1998, p.280) e proponho que a identidade social do professor estagiário se constitui por meio de um coro de vozes de outros (interiorizadas) e de si (internas) ... (REICHMANN, 2014, p.32)

¹ “Defined here in terms of influences on teachers, how individuals see themselves, and how they enact their profession in their settings” (tradução livre).

Nesta perspectiva, a incorporação dos conhecimentos advindos do meio profissional experimentado pelo professor vai continuamente moldando seu “eu docente” e gerindo, a partir das vozes presentes nessa relação, seu caráter identitário ilimitadamente.

Ainda a esse respeito, a percepção de Gee (2000 *apud* MILLER, 2009, p. 174) é que ao contrário de se relacionar apenas a condições internas, a identidade se performa na sociedade. Além disso, os autores Varghese, Morgan, Johnston e Johnson (2005 *apud* MILLER, 2009) defendem que essa construção é mantida e negociada pela língua e o discurso, o que nos parece dialogar bem com a concepção adotada por Reichmann (2014) no excerto supracitado.

Uma vez que reconhecemos a complexidade do construto identitário a partir da contínua experiência partilhada com o outro, tal qual explicitada por Miller (2009) e Reichmann (2014) e também a importância das capacidades de linguagem docente no desenvolvimento dessa identidade (QUEVEDO-CAMARGO, 2015), defendemos que, a partir dessa interação, as identidades dos professores em questão (supervisores e PFIs) vão sendo costuradas e, ao passo que experimentam a troca interacional, eles se desenvolvem profissionalmente:

...a perspectiva das capacidades de linguagem docente não apenas respeita e incorpora aspectos [...] da base do conhecimento do professor (de línguas), mas avança ao colocar a linguagem e a mediação como elementos fundamentais na formação do (futuro) docente e na constituição do gênero profissional professor de LI (QUEVEDO-CAMARGO 2015, p. 43-44).

Assim, verificamos que as capacidades são desenvolvidas a partir da experiência no contexto Pibid de forma gradativa pelos PFIs e também pelo professor supervisor.

Explicitada então nossa percepção da importância das capacidades de linguagem docente para o construto identitário entre professores de LI e tendo apresentado alguns dos componentes referentes à *capacidade de ação docente* de Quevedo – Camargo (2015) que serão retomados posteriormente em nossa análise, prosseguiremos tratando dos procedimentos metodológicos adotados para possibilitar o desenvolvimento dessa pesquisa.

CAPÍTULO 2 – ASPECTOS NORTEADORES DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos da abordagem metodológica de pesquisa escolhida para desenvolver esse trabalho. Contemplaremos ainda os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados da pesquisa e os participantes envolvidos.

2.1 Procedimentos metodológicos

Este trabalho é pautado em uma abordagem metodológica de cunho qualitativo-interpretativista, pois visa interpretar, a partir do depoimento dos sujeitos envolvidos, as (trans) formações ocorridas na construção do conhecimento docente compartilhado no Pibid Letras-Inglês UFPB por professores supervisores e bolsistas/PFIs.

Considerando que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21 apud BORGES, p.68) e ainda se interessa em discutir como atores sociais percebem esses processos ou transformações que derivam das relações em seu habitat (BORTONIRICARDO, 2008), esse tipo de pesquisa é a que se mostra mais adequada a promover o suporte necessário para atender aos objetivos propostos em nosso trabalho.

Em relação à perspectiva interpretativista, Esteban (2010) aponta a necessidade de compreender o mundo a partir de uma investigação sobre o significado dos fenômenos sociais à luz da interpretação daquele que os investiga. Sendo assim, o pesquisador não é neutro no processo da pesquisa e sim parte integrante do sistema de conhecimento, visto que interpreta e atribui significado a tais fenômenos. Assim, observamos que essa perspectiva se aplica a nossa investigação, tendo em vista que uma pesquisa dessa natureza, cuja investigação se debruça sobre a construção de capacidades docentes numa dimensão coletiva, não se constituiria caso não reconhecêssemos as contribuições dos sujeitos participantes desta interação, incluindo o próprio pesquisador.

A seguir, apresentaremos os diferentes contextos em que nossa pesquisa foi desenvolvida e também traçaremos o perfil dos sujeitos envolvidos na mesma.

2.2. Contexto de investigação e os sujeitos participantes da pesquisa

Inicialmente, nossa pesquisa parte da premissa de que capacidades de linguagem docente, e mais precisamente capacidades de ação docente foram desenvolvidas a partir da relação supervisor/bolsista (PFI) vivenciada dentro do Pibid Letras-Inglês da UFPB. Baseados na hipótese de que é possível um melhor desenvolvimento de capacidades a partir do agir coletivo (FREIRE, 2011; QUEVEDO-CAMARGO, 2015; CHIMENTÃO E SOUZA, 2013; BORGES, 2015; GAFFURI, 2013; SOUZA E SARTI, 2014; MILLER, 2009; REICHMANN, 2014), buscamos realizar uma leitura de como as professoras supervisoras “coformadoras” do Pibid compreendem tal desenvolvimento. Como a relação supervisor/PFI será interpretada a partir das vozes das supervisoras, consideramos que elas são os sujeitos participantes desta pesquisa.

Assim, as duas professoras supervisoras do subprojeto Pibid Letras-Inglês da UFPB foram por mim convidadas a participar de uma entrevista seguindo um roteiro de questões. Nessa entrevista, elas discutiram alguns aspectos do processo de coformação ocorrido dentro do Pibid. A transcrição dessa entrevista tornou-se parte do *corpus* dessa pesquisa, pois a ele se somam as respostas a um questionário aplicado. Os fragmentos da transcrição do diálogo e das respostas ao questionário foram analisados de forma a se identificar os elementos relacionados aos objetivos da pesquisa, quais sejam: as representações dos professores sobre os seus papéis dentro do subprojeto; aspectos da formação docente inicial/continuada que foram desenvolvidos na relação supervisor/bolsista, desafios enfrentados e transformações na identidade docente das supervisoras e PFIs envolvidos no subprojeto.

2.3 Perfil dos participantes

As professoras envolvidas no Pibid e integrantes de nossa pesquisa são docentes atuantes na iniciativa pública, pré-requisito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES, 2011). Elas trabalham em diferentes contextos da rede pública de escolas na cidade de João Pessoa – Paraíba. Uma delas atua em uma escola de ensino fundamental (anos finais) do município de João Pessoa, e a outra supervisora atua em uma escola estadual de nível médio. Os bolsistas integrantes do mesmo Programa e pares da relação em discussão são alunos licenciandos em Letras – Inglês pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Destacamos que o subprojeto referido conta ainda com duas professoras coordenadoras do subprojeto na UFPB que assumem a tarefa de direcionar o grande grupo a partir dos caminhos traçados que vão sendo percorridos, além de colocar os bolsistas/PFIs a par das solicitações da coordenação geral do Programa. Embora estejamos direcionando nosso foco ao contexto de duas das coformadoras, no momento referente a essa pesquisa, isto é, em 2016, o grupo era composto por 2 professoras coordenadoras, 3 professoras supervisoras (coformadoras) e 23 professores em formação (bolsistas), distribuídos entre duas escolas de ensino médio e uma de ensino fundamental. Retratar apenas os dois contextos supracitados tem relação com a atuação presencial estabelecida entre o pesquisador e os grupos referidos em um momento anterior à pesquisa.

Versando sobre as especificidades dos contextos de atuação das supervisoras, um desses é uma escola municipal de apoio presencial integral a alunos comuns e alunos com deficiência entre os 6º e 9º anos, e atende ainda a alunos da modalidade de ensino a jovens e adultos (EJA). O outro contexto é o de uma escola estadual de ensino médio com um público bastante diversificado, devido sua localização ser num bairro popular da capital paraibana.

Para concretizar os objetivos da pesquisa, utilizamos dois diferentes instrumentos de coleta de dados. O primeiro deles é um questionário escrito, cujo fim foi identificar as trajetórias profissionais das docentes e discutir aspectos de suas atuações no subprojeto (Apêndice A). Em segundo lugar, analisamos fragmentos transcritos de gravação audiovisual de uma entrevista realizado por nós com ambas as professoras participantes desta pesquisa. A entrevista ocorreu nas dependências da Universidade Federal da Paraíba e no encontro estiveram presentes, em diferentes momentos, cada uma das professoras e o pesquisador, que propôs, no momento da entrevista, um roteiro de questões para a discussão (Apêndice B). As professoras supervisoras terão suas identidades preservadas; doravante então nos referiremos às mesmas como PS 1 – professora supervisora do ensino fundamental e PS 2 – professora supervisora do ensino médio.

A quadro a seguir ilustra (parcialmente) a primeira parte do questionário elaborado para as professoras supervisoras, contendo as respostas fornecidas pelas mesmas, o que pode ser relevante para que se compreenda o lugar onde cada uma se posiciona em suas falas ao longo de nossa discussão.

Quadro 2: Perfil das professoras supervisoras

PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES		
IDENTIFICAÇÃO PESSOAL/PROFISSIONAL	PS1	PS2
Idade	50	51
Escolaridade/Curso/Habilitação	Superior/Licenc. Plena Letras Inglês/Português	Superior/Licenc. Plena Letras Inglês/Português
Especialização	Não	Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares / Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa
Ano que concluiu a Graduação	1988	1988
Tempo que exerce docência	28 anos	23 anos
Tempo de ensino na escola atual	06 anos	19 anos
Níveis / Modalidades em que atua	Professora de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA (Ciclos III e IV)	Médio
Tempo que atua como supervisora Pibid	03 Anos	03 anos
Quantidade Média de Bolsistas orientados dentro do Pibid em cada ano	10	10

Fonte: Dados da pesquisa

Um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice C), no qual fica acordado entre pesquisador e participantes a liberação dos dados para fins de pesquisa, foi utilizado a fim de viabilizar a publicação dos dados obtidos e impressos no quadro anterior. Nele, as supervisoras declaram ter lido e estarem de acordo com os termos explicitados.

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos dados, que será dividida em três subseções, de forma a abranger os objetivos específicos delimitados na introdução do trabalho.

CAPITULO 3 – LEITURA DOS DADOS: A CONTRIBUIÇÃO COFORMATIVA NO PIBID LETRAS-INGLÊS

Neste capítulo, como anteriormente explicitado, nos deteremos na análise dos dados da pesquisa. Nele, abordaremos fragmentos dos discursos das supervisoras protagonistas dessa pesquisa, que foram coletados através de um questionário aplicado inicialmente, e também das entrevistas realizadas com as participantes, transcritas para esse fim.

Intencionamos interpretar e discutir fragmentos que mostram como as professoras representam suas atribuições no Pibid (subseção 1); trechos que tratem das capacidades de ação docente desenvolvidas pelas supervisoras e PFIs; e ainda aqueles excertos que revelem os aspectos identitários que foram dinamizados a partir da atividade de coformação entre supervisoras e PFIs (subseção 2).

3.1 A percepção dos professores supervisores sobre os papéis que exercem no Pibid Letras-Inglês e os impactos gerados

Para realizar esta parte de nossa análise, propusemos duas questões (A e B) às supervisoras. Tais questões precederam as entrevistas gravadas e para respondê-las, as professoras dissertaram sobre a experiência formadora no Pibid. A partir das referidas questões, as professoras puderam se situar no tema que posteriormente teriam que discutir oralmente. O questionário supracitado se encontra na íntegra no apêndice deste trabalho.

Na questão A, buscamos compreender a percepção das professoras sobre que papel(éis) lhes são atribuídos dentro do programa Pibid. A esse respeito, observamos que ambas as supervisoras se colocam como coformadoras e se declaram mediadoras entre a escola e a universidade como podemos verificar nos seguintes excertos:

Acredito que ser coformador junto aos licenciandos..., o fato de contribuir para a formação de profissionais mais preparados para lidar com as demandas da escola e as especificidades da sala de aula, é uma das maiores responsabilidades que assumo dentro de tão importante programa. Ser responsável por não somente inserir os licenciandos na prática profissional, mas também ser exemplo, partindo da minha própria experiência, para dar subsídio à aprendizagem de futuros profissionais é uma experiência ímpar.

Assim, além de orientar os referidos bolsistas e de viabilizar as atividades a serem desenvolvidas pelos mesmos na escola no qual o Pibid está inserido, também informo a comunidade escolar sobre todas as atividades desenvolvidas pelo projeto, no sentido de colocar em prática a perspectiva sócio discursiva da língua inglesa. (PS1, dados da pesquisa/questionário)

Supervisora e mediadora entre universidade e escola pública, dando suporte aos bolsistas na prática docente (PS2, dados da pesquisa/ questionário)

Embora possa ser evidenciado o papel de coformadora nas falas de ambas as professoras, podemos observar no fragmento de PS 1 que a tarefa coformadora assume uma dimensão para além de prestar apoio ao bolsista/PFI. Ao compreender essa tarefa como sendo a mais importante de suas incumbências no programa, evidenciamos que há o empoderamento da supervisora no exercício da função de coformadora. Além disso, a busca da supervisora por uma postura profissionalmente adequada ao contexto, por se perceber como modelo para os futuros docentes, enfatiza nossa evidência.

Ainda em relação à PS 1, a experiência da coformação no Pibid é descrita como um fator de valorização profissional, que denota promover satisfação pessoal e reflete um pouco da lógica de formação que valoriza o profissional nas diferentes etapas de sua vida, conforme referido por Souza e Sarti (2014, p.32), (e de acordo com o que foi previamente abordado nesse trabalho). Além disso, há uma preocupação em colaborar com a formação docente dos PFIs propondo assim “...*contribuir para a formação de profissionais mais preparados para lidar com as demandas da escola e as especificidades da sala de aula ...*”. Certamente, esse sentimento brota no âmago da atividade coformadora.

Quanto à PS 2, ela assume que participa da formação dos bolsistas, entretanto sua referência enfoca mais a atividade de supervisionar e prestar assistência. Por isso, consideramos que, por assumir-se como aquela que vem “...*dando suporte aos bolsistas na prática docente*”, poderia estar relacionada à insegurança de estar lidando com alunos da universidade, que embora em formação, trazem consigo conhecimentos produzidos ao lado de docentes com maior prestígio social, como nos alerta Chimentão e Souza (2013, p 192), estando implícita uma certa relação de subordinação à figura do professor formador da universidade.

Porém, a análise do perfil explicitado no quadro 2, representado no capítulo anterior, e também tópicos posteriores que evidenciaremos de sua fala no decorrer dessa análise, nos dão subsídios para compreender que PS 2 é uma professora com vasta experiência prática em ensino e, reconhecer-se como tal é o que provavelmente lhe faz sentir-se capacitada a prestar o suporte necessário aos PFIs.

Assim, o excerto supracitado referente à fala de PS 2, ao contrário de delegar a outro a atividade formadora, nos revela a disposição de, evidenciando alguma necessidade no grupo,

se inserir nele para promover o fortalecimento da formação docente prática inicial. Embora se possa subentender que a universidade aparece como sendo a detentora do saber teórico em maior escala na fala da supervisora em questão, compreendemos que integrar tais conhecimentos com a prática está sendo implicitamente facultado à docente.

Dito isto, damos por concluída nossa análise das respostas das supervisoras à questão A sobre a representação de suas tarefas no Pibid. Dedicar-nos-emos, a partir de agora, à questão B, na qual propusemos sete itens, dentre os quais dois deles deveriam ser selecionados livremente pelas professoras, que foram orientadas a tecer comentários sobre os temas selecionados (ver Apêndice A).

O primeiro item proposto trata das relações entre os participantes do subprojeto Pibid Letras-Inglês e foi escolhido por ambas as supervisoras. PS 1 elegeu o item 3 como segundo ponto a ser discutido, refletindo sobre (Re) descobertas; e PS 2 decidiu optar pelo item 5, refletindo sobre Desafios e limites. Assim sendo, daremos início pelo item que foi igualmente escolhido por nossas supervisoras, a *relação entre os participantes*.

A respeito da questão B, item 1, a reflexão de PS 2 discute sobre a relevância que teve o bom entrosamento entre os membros do programa para tornar possível o conjunto de ações a serem desenvolvidas para promover a aprendizagem. Para essa professora, o processo colaborativo foi positivo e “...enriquecedor”, conforme o seguinte fragmento: “Os participantes do projeto PIBID se relacionam de forma super legal. Há uma interação muito boa entre eles e isso é enriquecedor...” (PS2, dados da pesquisa/questionário)

Discute ainda que os PFIs puderam obter melhor rendimento no aprimoramento profissional e nos conhecimentos sobre “...a elaboração do plano de aula, o planejamento didático metodológico até a regência de classe” em virtude dessa relação. Isso posto, podemos inferir que a interação foi não apenas responsável por permitir o conhecimento da dimensão da prática docente pelos PFIs, mas proporcionou à supervisora aprimorar-se profissionalmente enquanto professora da escola regular, ao *observar* o trabalho realizado pelos docentes, e ainda refletir sobre o processo coformativo, dada sua *observação* do desenvolvimento destes profissionais. Um fato a ser destacado é que em relação à PS1, a fala de PS2 demonstra uma postura mais evidente de *observação* em relação aos PFIs, ao relatar que “Há uma interação muito boa *entre eles*” (PS2, dados da pesquisa, grifo nosso), mas sem abordar a sua própria interação com os bolsistas. Isso não quer dizer, no entanto, que essa interação não existiu; apenas que a ênfase é dada pela supervisora ao seu papel de observadora nessa questão específica.

Sobre o mesmo tópico listado acima (relação entre os participantes), PS 1 registra alguns benefícios docentes que derivaram da relação de colaboração da qual também se reconhece sendo parte. Um destes ganhos, e talvez o mais importante, foi a busca coletiva para se adequar à proposta do programa em busca de colocar “...em prática iniciativas pedagógicas mais inovadoras que promovam uma mudança de atitude, uma construção de significados, o uso da língua em uma perspectiva sócio discursiva”. O aspecto colaborativo de trabalho, discutido aqui no tocante à mudança de perspectiva do ensino que aparentemente ocorreu nesse processo de readaptação do fazer docente, soa na fala da supervisora referida como um espaço de grande relevância, pois, mesmo havendo anteriormente reconhecido sua intervenção na formação dos PFIs, ela se coloca também como docente em formação (continuada) e confere bastante valor ao processo interativo com a equipe do programa em questão para acessar novos saberes. Assim, ela afirma que,

Sempre existiu entre coordenadoras, supervisores e bolsistas ótima interação para planejamento e execução de atividades planejadas.

[...] partilhando conhecimentos, celebrando conquistas alcançadas, aprendendo quando nossos planos de aula não funcionaram em certa turma como esperávamos (PS1, dados da pesquisa/questionário).

No excerto supramencionado, a supervisora reflete sobre a importância da interação de boa qualidade para favorecer a execução das atividades planejadas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, assim como destaca as conquistas resultantes da partilha de conhecimentos e da reflexão coletiva sobre as ações implementadas. É interessante observar que o fragmento acima confere relevância ainda à discussão de Chimentão e Souza (2013, p.182) sobre a relação mais igualitária dos papéis sociais assumidos pelos participantes. Nesse sentido, as relações de poder, apesar de presentes, não causaram interferências negativas no trabalho coletivo, ao contrário, foram aqui abordadas como algo de significativa eficácia para o bom funcionamento dessas ações. Isso se deve ao fato de haver sido instaurada a relação de parceria, articulada a partir da reflexão empreendida por todas as partes sobre o fazer docente coletivo e o objetivo comum a todos do subprojeto, qual seja, propor melhorias para a educação.

Outro aspecto relevante abordado pela supervisora foi a dimensão de continuidade temporal do projeto, contribuindo (diferente da transitoriedade do estágio supervisionado) para a solidificação das relações e a melhoria das interações entre os PFIs, e entre eles e a supervisora, como pode ser verificado no fragmento a seguir:

Como participante do projeto desde o início, sinto que nos últimos dois anos a relação que existe entre os bolsistas se solidificou ainda mais. O fato de planejarem as aulas em conjunto fez com que aumentasse ainda mais a interação existente entre eles e a meu ver, também resultados positivos foram perceptíveis nos discentes, que tem demonstrado uma maior motivação para execução de todas as atividades propostas (PS1, dados da pesquisa/ questionário).

Além dessa discussão sobre a possibilidade de fortalecimento das relações ao longo do tempo no projeto, pode-se também observar, na descrição da supervisora acima referida, a ocorrência de impactos positivos a partir de sua avaliação das turmas acompanhadas, o que se configura um ganho muito relevante, considerando que as iniciativas propostas pelo subprojeto em questão visam tornar o ensino/ aprendizagem de língua inglesa eficaz e atrativo para os alunos da educação básica. A partir da ação conjunta, outro elemento destacado pela supervisora em questão diz respeito aos benefícios da relação de coformação para os PFIs (seja a relação entre eles, seja a relação com a supervisora):

A gente aprende muito com os bolsistas, e acho que a gente também ensina muito, não é? Eu ainda acho que é muito restrito, não é:: poucas são as pessoas que têm oportunidade de ser supervisoras de um projeto assim: mas eu acho assim que é tão enriquecedor para o bolsista da universidade que se isso pudesse alcançar um número maior de profissionais da educação:: mesmo professores de língua inglesa, realmente eles iam repensar muito a prática docente; esse é um aspecto que a gente vê que ainda precisa ser bastante:: muitos professores ainda tá naquela, naquela prática, só gramática, gramática, gramática, e eu acho que se eles tivessem a oportunidade de passar pelo projeto melhoraria muito atuação profissional deles. (PS1, dados da pesquisa/entrevista)

Verificamos, no trecho anterior, que, ao avaliar a relação de coformação, além de pontuar influências positivas mútuas na formação docente (entre a supervisora e os PFIs), há uma conscientização por parte da professora referida de como é importante que os envolvidos com o ensino-aprendizagem possam repensar a prática docente. Além disso, observar-se que a supervisora se apoia em sua própria experiência para destacar os impactos positivos que podem ocorrer na vida profissional do docente, quando inseridos em um contexto coletivo como o que a mesma faz parte. Assim, exemplifica, que uma atmosfera de empenho e comprometimento entre os participantes do subprojeto, resultou na motivação necessária ao ofício, tendo em vista as condições adversas que precisam ser enfrentadas todos os dias na atividade pedagógica, conforme se percebe no seguinte fragmento:

Eu costumo dizer que eu sou uma pessoa, uma profissional antes do projeto e depois do Pibid, não é? A gente vai ao longo dos anos trabalhando e você realmente vai se cansando dessa realidade porque a gente trabalha assim sem papel, né: sem uma cópia:: a gente não tem nada realmente, você de repente tem que ensinar em inglês. Já é uma barreira muito grande pro aluno da escola pública entender a importância do inglês na vida deles. Então:: desde que:: que o Pibid entrou na minha vida realmente eu sou uma profissional muito mais motivada, adoro esse contato diário com os bolsistas, cada bolsista que vem é uma contribuição é um animo né; eu acho que é renovar a alma realmente; eu me sinto assim (PS1, dados da pesquisa/entrevista).

Pode-se notar no fragmento anterior que a transformação profissional de PS 1 está diretamente associada à oportunidade de desfrutar da troca de conhecimentos com os PFIs do Pibid Letras-Inglês da UFPB, o que implicou num aumento de motivação profissional. A supervisora relata ainda como as relações de trabalho estabelecidas no programa contribuíram para a construção de uma identidade docente.

É um trabalho muito desenvolvido e é isso; influência na prática; minha prática eu acho que só melhorou com entrada do Pibid na minha vida né, e eu acho o que é importante também nesse aspecto é a gente vê que o que se ensina né, metodologias inovadoras, de forma a gente consegue, se consegue realmente pôr em prática tudo aquilo que a universidade diz que é para ser feito não é. Então, eu sei que você não consegue fazer tudo do jeito que tem que ser feito mas procura-se fazer de uma maneira mais::, que ela procura ocorrer mas não da forma como a universidade diz. Geralmente tem que se fazer alguns ajustes (PS1, dados da pesquisa/entrevista).

Embora evidenciando que o excerto supramencionado remete à hierarquia de saberes entre a universidade e a escola, que ainda permanece forte no imaginário da professora, notamos que a professora demonstra empenho para associar a teoria à prática em virtude das ações propostas pelo Pibid. Na busca de realizar as adaptações cabíveis ao contexto, a professora reflete sobre o fazer docente à luz das pesquisas científicas que vêm sendo desenvolvidas. Consideramos essa atitude muito positiva e fundamental para o avanço do ensino-aprendizagem e da formação docente continuada.

Discutiremos, a partir de agora o terceiro item da questão B. Este item foi abordado por PS 1 e trata das *(Re) descobertas dentro do Pibid*. A esse respeito, a principal característica que observamos foi a validação da supervisora sobre a importância das ações do projeto como requisito fundamental para continuidade de sua formação. A supervisora referida enfatiza, nos excertos a seguir, que precisou revisitar “...concepções acerca do processo ensino/aprendizagem” e “...fazer investigação e leituras exaustivas” que a possibilitassem “colocar em prática iniciativas pedagógicas inovadoras a fim de viabilizar a perspectiva sócio discursiva da linguagem”. E conclui que “... neste sentido o projeto foi essencial para minha redescoberta profissional” (PS1, dados da pesquisa/questionário).

Notamos que para PS1, a ligação entre os demais integrantes do projeto e a mesma promove a aprendizagem sobre melhores formas de realizar seu “fazer”, o que gera uma satisfação pessoal/profissional que pode ser observada nas entrelinhas ao longo do discurso da supervisora, mesmo considerando os quase 30 anos de carreira como descrito no quadro 2, relacionado ao perfil das docentes.

Em relação ao item disposto em B, questão 5, nosso último item dessa etapa da análise, PS 2 discorre sobre *os desafios e limites dentro do contexto de coformação*. Para a supervisora, mesmo em face dos desafios de novas tarefas, tal qual é para ela a de coformação, “...para o professor não existe limites”. Ela argumenta que em colaboração, “...conseguimos uma forma de solucionar e vencer todos os obstáculos e desafios que encontramos na profissão”. Desta forma, também identificamos que o Pibid contribuiu para potencialização da prática da supervisora em questão, através da oportunização da troca de conhecimentos entre seus integrantes.

Tendo encerrado nossa análise às respostas das supervisoras ao questionário inicial, daremos prosseguimento ao trabalho analítico sobre os excertos transcritos que realizamos, a partir do diálogo desenvolvido com as referidas professoras.

3.2 O desenvolvimento das capacidades de ação docente no Pibid Letras-Inglês

Nosso intuito nesse subtópico consiste em analisar aspectos que tratem das capacidades de linguagem docente desenvolvidas no âmbito do subprojeto em questão a partir da relação docente estabelecida entre os participantes de nossa pesquisa. Para tal, elaboramos nosso roteiro para a entrevista (ao qual as professoras não tiveram acesso antecipadamente), de forma que quatro aspectos pudessem ser contemplados pelas supervisoras, quais sejam; 1. Os conhecimentos docentes construídos a partir do Pibid; 2.O trabalho de coformação; 3.Relações entre supervisor-PFI; 4. Mudanças na identidade docente a partir do Pibid.

Em relação aos conhecimentos construídos, as supervisoras discutiram sobre os avanços no ensino e a conexão entre o mundo tecnológico e a escola na atualidade e como a troca formadora com os PFIs as estimulou a incluir as práticas do mundo real dos alunos da escola regular em suas aulas, a fim de dinamizá-las e engajar os alunos. Sobre a colaboração do subprojeto Pibid Letras-Inglês no auxílio à formação continuada, discute PS 2:

... muda complemente; essa mudança é natural e é incrível, não é; porque a gente passa a pensar diferente:: age de forma diferente; e a conduzir a turma e as aulas com outro pensamento outra visão, vamos dizer assim (PS2, dados da pesquisa/entrevista).

No fragmento acima, pode-se perceber que a supervisora em questão reconhece que houve um avanço em sua forma de pensar a educação a partir de sua inserção no subprojeto. A forma como essa (trans) formação é explicitada nos leva a compreender que isso tem promovido um impacto positivo em sua identidade. A esse respeito PS 1 afirma que a colaboração com os PFIs assumiu um papel significativo para o desenvolvimento de alguns saberes em sua carreira profissional:

...tenho aprendido muito com os bolsistas. Então assim... a minha formação:: minha formação continuada ela tem melhorado muito cada dia” “...eles trazem experiências ricas não é, novas metodologias, principalmente recursos que eu não domino tão bem, como eles dominam né. Então, por exemplo, coisas com Datashow, eles preparam assim coisas maravilhosas e assim, têm me ensinado muito sabe, eu tenho aprendido muito, e assim, hoje eu tenho certeza que sou uma profissional muito melhor do que eu era... (PS1, dados da pesquisa/entrevista).

Quanto ao que foi mencionado no fragmento anterior, observamos que há também, por parte de PS 1, a concepção de que houve um excelente aprimoramento profissional em sua atuação a partir da vivência no subprojeto Pibid Letras-Inglês, mais uma vez, ressaltando o impacto em decorrência da relação profissional coletiva. A evidência da aprendizagem referente à elaboração de aulas a partir de recursos tecnológicos aponta para uma das características da capacidade de ação docente que é discutida por Quevedo-Camargo (2015) por nós previamente referida. Essa característica é abordada no componente que trata de “materiais e recursos”, ou seja, “conhecer recursos tecnológicos para uso pedagógico” (p.49).

Em decorrência do contexto de ensino na qual está inserida, que inclui o trabalho com alunos com deficiência intelectual (DI), duas outras categorias da capacidade de ação docente se apresentam na discussão trazida por PS 1. As categorias em questão são as que se referem à individualidade do aluno, e que compreendem como função do professor a de “conhecer especificidades dos alunos com necessidades especiais”, e a que trata de estilos cognitivos de aprendizagem, demandando do professor o conhecimento de “diferentes estilos de aprendizagem, diferentes estilos de ensino, e formas de estimular diferentes tipos de aprendizagem” (QUEVEDO-CAMARGO, 2015, p. 49). Assim, a supervisora afirma,

...eu não saberia como fazer avaliações adaptadas, exercícios adaptados para alunos com síndrome de Down, com autismo, e essa parte o Pibid me auxilia muito. Eles me ensinam realmente a como trabalhar. Então, hoje pelo trabalho que já foi desenvolvido eu já tenho condição de saber como elaborar uma prova, de como elaborar uma atividade adaptada assim (PS1, dados da pesquisa/entrevista).

Com base no que foi explicitado no fragmento acima, podemos afirmar que o desenvolvimento das categorias da capacidade de ação docente mencionadas foi alcançado através da prática colaborativa no Pibid. Percebemos ainda que a reflexão elaborada por ambas as supervisoras no quesito “conhecimentos docentes construídos” evidencia também que refletem sobre a “relevância do conhecimento adquirido para o contexto” (QUEVEDO-CAMARGO, 2015, p. 49), uma vez que refletem a aplicação da aprendizagem nos grupos que acompanham.

Em relação à PS 2, observa-se que duas categorias das capacidades de ação docente foram contempladas; a de “planejamento de aulas e a postura profissional” (QUEVEDO-CAMARGO, 2015, p. 49), e podemos notar que a supervisora reconhece que o desenvolvimento dessas capacidades ocorreu no âmbito da formação continuada do Pibid Letras-Inglês:

Eu era uma pessoa muito tímida, apesar de estar há muito tempo na sala de aula; mas, com as reuniões do Pibid, com essas reuniões que eu tenho com vocês, esses: esse momento que a gente senta para planejar, para discutir, isso tem me feito assim, a expor mais minhas ideias, não é:: e a falar com mais com mais firmeza, digamos assim não é, com mais sabedoria. Assim:: porque a gente vive num contexto que:: que a gente tem que saber falar, argumentar, não é; e saber lidar com as situações (PS2, dados da pesquisa/entrevista).

No excerto acima, a supervisora aponta que a presença do Pibid promoveu uma mudança importante em sua identidade profissional, e a interação com os bolsistas/PFIs nas reuniões do subprojeto parece ter sido ser um fator influenciador de tal transformação.

Aliado ao fato de interagir discursiva e intelectualmente em momentos de debates sobre o desenvolvimento de ações dentro do subprojeto Pibid Letras-Inglês, a supervisora pôde obter também o empoderamento quanto à postura profissional, desenvolvendo então a habilidade de “relacionar-se de maneira construtiva no ambiente de trabalho” (QUEVEDO-CAMARGO, 2015, p. 49). Assim como pontuado pela supervisora referida, acreditamos que desenvolver-se em termos discursivos é não apenas expor suas ideias, mas também intervir nas decisões e influenciar o entorno, por isso, uma ferramenta indispensável a um docente ativo reflexivo.

Em relação ao trabalho de coformação, notamos que a supervisora PS 1, que no subtópico anterior se coloca como modelo para os PFIs, resguarda a mesma preocupação em manter a postura profissional, componente da capacidade de ação voltado para uma perspectiva de “relacionar-se de maneira construtiva no ambiente de trabalho” (QUEVEDO-CAMARGO, 2015, p. 49). Assim ela afirma: “...eu vejo que é muito importante essa troca, esse trabalho de coformação porque eu vejo que eu até me cobro mais em relação a procurar fazer aulas mais dinâmicas assim” (PS1, dados da pesquisa/ entrevista).

É notório que para a supervisora em questão, a presença do PFI reforça a importância de ela demonstrar o “comprometimento profissional docente” (QUEVEDO-CAMARGO, 2015, p. 49), o que compreendemos como forma de busca por aprimoramento da prática, por talvez idealizar que o PFI traga consigo mais conhecimento sobre como dinamizar as intervenções em aula, ou ainda como forma de estimular o futuro professor a também se dispor a executar sua tarefa com afinco. Afinal, naquele contexto, ela (a supervisora) era o modelo. Já para PS 2 a discussão sobre o mesmo tema se mostra como uma atividade bastante delicada, na qual se deve perceber as nuances da prática formadora inicial para prestar o suporte adequado aos PFIs.

...eu entendo que como coformadora e supervisora a gente tá aqui para dar esse suporte né; fazer..., dar essa orientação. Bem... eu sei que não é fácil não é; você assumir uma regência com o mínimo de experiência que se tem; e às vezes planeja um determinado..., uma determinada aula, uma determinada atividade para ser desenvolvida com aquela turma e não sai exatamente como se foi planejado, como se era esperado não é; então; esse suporte, assim, quando eu percebo que o aluno está nessa dificuldade de se encontrar, eu faço essa intermediação (PS2, dados da pesquisa/entrevista).

Assim, observamos que uma das categorias de capacidades de ação docente tem impulsionado a supervisora supramencionada, qual seja, “refletir sobre a relevância do conhecimento adquirido para o contexto” (QUEVEDO-CAMARGO, 2015, p. 49). Sendo assim, podemos deduzir que PS 2 compreende que a qualidade da formação docente vai sendo aperfeiçoada à medida que o professor vai conhecendo e se envolvendo com a sala de aula. Provavelmente, a supervisora reflete sobre a própria experiência quando iniciante na carreira docente para encontrar meios que a possibilitem intervir caso necessário e prestar suporte aos PFIs.

No quesito relação entre o supervisor e os PFIs, as professoras são enfáticas em demonstrar a satisfação de poderem, durante a carreira profissional, desfrutar da riqueza desse convívio, ressaltando sua importância para o crescimento profissional e também pessoal, uma

vez que construíram laços de amizades. Por outro lado, também expressaram que alguns conflitos podem surgir nessa convivência e que precisam ser devidamente administrados para a predominância do bom senso e da fluidez da aprendizagem, em uma perspectiva de colaboração. Descreve PS 1:

...teve uma situação com um bolsista apenas que, ele foi muito crítico logo que chegou a escola, não é; e assim, ele fazia críticas severas ao que estava sendo feito, e realmente isso gerou um desconforto para mim, mas eu conversei com a coordenadora do projeto, e ela retirou o bolsista e colocou noutra escola (PS1, dados da pesquisa/entrevista).

...não é uma coisa fácil, não é fácil você tá sempre acompanhada porque de qualquer maneira você não fica tão à vontade como você fica com sua turma (PS1, dados da pesquisa/entrevista).

Neste fragmento, podemos observar que, para PS 1, o fato de ter sua aula observada já lhe gerava algum desconforto. Essa sensação é compartilhada entre a grande maioria dos professores, que tendem a resistir contra a presença de terceiros em suas aulas exatamente por temerem críticas daqueles que defendem que as aulas na escola pública devem seguir o ideal do observador, por talvez não ter a compreensão do que é observar. Porém, pelo que podemos compreender do excerto anterior, o aspecto desestabilizador da relação entre a supervisora e o PFI em questão não foi meramente decorrente do fato de haver um observador na sala de aula da professora (considerando que ela já convivia com outros observadores anteriores ao referido), e sim o fato de receber críticas referentes ao planejamento que possivelmente havia sido pensado em conjunto com outros PFIs que antecederam o PFI autor das críticas dentro do projeto.

Sendo assim, acreditamos que, por não observar o contexto, nem haver demonstrado compreender o objetivo do que estava sendo feito, a intervenção do PFI tornou-se agressiva e impertinente no que tange ao desenvolvimento da ação docente naquele contexto. Nesse caso específico, houve, por parte do PFI, um confronto das ideias que teve um impacto negativo nas relações de trabalho, o que se insere na capacidade de “relacionar-se de maneira construtiva no ambiente de trabalho e comportar-se profissionalmente de forma apropriada”, que Quevedo Camargo (2015, p.49) insere na categoria de “postura profissional”. Apesar de a solução encontrada ter sido transferir o PFI para outra escola, entendemos que o episódio trouxe à tona a importância de se procurar trabalhar em equipe da melhor forma possível para conseguir fazer o processo pedagógico avançar.

PS 2 nos esclarece que não houve qualquer situação que se deva chamar de conflitante durante seu percurso, mas também pontua que situações conflitantes existem quando se trata de relação. Vejamos o próximo excerto:

...às vezes a gente fica um pouco receosa pra chegar aquele bolsista e falar onde deveria melhorar não é. Às vezes a gente tá fazendo uma crítica construtiva e a pessoa naquela tensão, talvez interprete aquilo como um puxão de orelha, digamos assim, que o deixa mais desconfortável ainda. (PS2, dados da pesquisa/entrevista).

Percebemos então que o processo coformativo gera inquietações no supervisor, que o desafiam e cooperam para o desenvolvimento de capacidades de linguagem docente para lidar com as diversas situações que vão se apresentando, assim como a que foi referida no fragmento anterior. Sendo assim, acreditamos que as ocorrências de conflitos também cooperam para o processo formativo.

No tocante aos impactos na identidade docente a partir do Pibid, PS 1 discutiu que, ao longo do processo pode-se compreender que “...a gente aprende muito com os bolsistas”. Para essa supervisora, a partir da relação coformativa com os PFIs, ela também pôde se desenvolver profissionalmente e aprofundar a experiência da prática em relação a áreas em que a mesma não se sentia segura.

... e eu adoro ser supervisora de todos eles porque, eles enriquecem muito o meu lado profissional com certeza (PS1, dados da pesquisa/entrevista).

Eu acho que eu procurei melhorar a prática não é, no sentido de tentar inserir essas novas tecnologias com as quais eu nunca:: as quais eu nunca dominei realmente e a gente procura né é::: você procura crescer também, você vê que a prática, a minha prática profissional melhorou muito (PS1, dados da pesquisa/entrevista).

Pode-se notar que a supervisora supramencionada percebe e valoriza a contribuição que cada um dos indivíduos com os quais compartilha a atividade coformadora agrega a sua formação continuada. Neste sentido, ser supervisora pode também ser interpretado aqui como ser observadora, em consonância com a discussão de Pimenta e Lima (2005/2006, p. 35) sobre como aquele que aprende se apoia em modelos para desenvolver novas ações.

Já PS2 discorre sobre a própria evolução ao longo de sua trajetória no Pibid, enfatizando que “...essa mudança é tão perceptiva que não só os alunos percebem, mas como a direção da escola, os coordenadores, os colegas professores, eles também percebem essa..., esse crescimento” (PS2, dados da pesquisa, entrevista). Com base nessa fala, acreditamos que o olhar diferenciado dos colegas de trabalho sobre os impactos do Pibid na vivência da

professora se reflete positivamente em sua motivação profissional e que essa motivação a impulsiona à contínua inserção nas atividades que, em colaboração, pôde desenvolver.

... assim: têm me dado um upgrade na minha carreira profissional, na minha regência, nas regências de sala de aula, porque:: é novo, não é:: para a gente, professores da rede pública, isso é novo.

Sim, porque antes a gente vivia em uma rotina não é; era aquela rotina:: tava até ficando um pouco monótono; essa::, as aulas o dia-a-dia, a mesmice é:: os alunos acomodados não é (PS2, dados da pesquisa/entrevista).

Ao que se pode notar do fragmento anterior, a supervisora coloca a relação coformativa em sala de aula com os PFIs como um gatilho para a mudança não apenas dos alunos da escola, mas enfoca a relevância da intervenção dos PFIs para seu desenvolvimento prático profissional e a transformação de sua mediação.

Além da colocação quanto ao construto identitário pessoal, as supervisoras também refletiram sobre a construção identitária dos PFIs enquanto participantes do subprojeto em questão. Para PS2, os PFIs inicialmente apresentam um perfil mais acadêmico, o que se justifica pela pouca vivência prática, porém, com a exposição no contexto escolar, pode-se notar a transformação ocorrida nessa identidade, como descreve a supervisora PS2. Vejamos:

...a gente consegue ver esse passo-a-passo; desde o momento que o aluno chega, até quando ele está se desenvolvendo e quando conclui o seu período na escola, digamos assim não é, de: de bolsista; porque ele chega bem: bem assim, com a teoria né; traz muita teoria vivenciada lá na universidade e quando junta esses saberes a essas vivências dá um resultado super legal. (PS2, dados da pesquisa/entrevista).

Já PS1 descreve que os PFIs são privilegiados em poder vivenciar, enquanto graduandos, os desafios da sala de aula. Para a mesma, o resultado dessa experiência prévia de docência se reflete não apenas na qualificação profissional dos futuros docentes, mas provavelmente preencherá os requisitos necessários à atuação nessa área:

...eu acho que os bolsistas da universidade eles têm uma oportunidade única de realmente já ao longo de seu processo de formação na universidade eles irão realmente vivenciando a prática, experiências diárias que nós professores enfrentamos e aí quando eles saírem da universidade eles saem muito bem preparados não é:

...E com certeza eles vão sair profissionais muito mais bem qualificados para mercado de trabalho porque eles não saem mais só com a teoria, eles saem com a prática; é muito importante (PS1, dados da pesquisa/entrevista).

Podemos inferir da reflexão supracitada que a supervisora se refere à construção identitária dos PFIs a partir da experiência da coformação, e enfatiza o aprimoramento dos saberes teóricos e práticos por parte desses professores, sendo que os saberes de ordem prática se fortalecem com a colaboração do supervisor; “...vivenciando a prática, experiências diárias que nós professores enfrentamos” (PS1, dados da pesquisa, entrevista).

Assim, acreditamos que, para as supervisoras, não apenas suas identidades profissionais passaram por transformações, mas as dos PFIs também tomaram rumos diferenciados devido à relação existente entre professores em formação inicial e continuada.

Finalizada nossa análise dos dados transcritos, no próximo tópico, nos ateremos às implicações resultantes da pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente inicial vivenciada coletivamente nos diferentes âmbitos do subprojeto Pibid Letras-Inglês proporcionou a mim, enquanto docente em formação, maior compreensão das nuances que envolvem o ensino-aprendizagem de inglês em escolas públicas de níveis fundamental e médio, e vem se revelando, inclusive, como sendo o mais importante dos projetos dos quais participei ao longo da graduação quanto à impressão de marcas na minha identidade docente, provenientes dos desafios e aprendizagens oportunizados pelo programa.

Deste modo, tive a curiosidade de compreender também a percepção de duas professoras supervisoras sobre suas atribuições no Pibid Letras-Inglês da UFPB e analisar as capacidades de ação docentes construídas pelas professoras supervisoras e pelos professores em formação inicial/bolsistas sob sua supervisão a partir das relações de coformação e do agir docente coletivo desenvolvido no subprojeto, destacando as transformações identitárias decorrentes dessas relações.

Visando atender ao objetivo supramencionado, nos dedicamos a analisar dados gerados pelas professoras envolvidas. A seguir, teceremos algumas considerações sobre os principais achados relativos aos objetivos de pesquisa elencados na introdução do trabalho.

- Identificar como os professores supervisores percebem suas atribuições dentro do subprojeto.

Ao analisar como as supervisoras versaram sobre essa questão, constatamos que as supervisoras compreendem a dimensão da coformação como sendo sua principal função dentro do Pibid, desta forma orientando os PFIs sobre as atividades a serem desenvolvidas pelo professor dentro da escola e buscando fortalecer sua própria formação continuada a partir dessa relação. Surgiram também alguns indícios de que a hierarquia de saberes entre a universidade e a escola ainda perdura fortemente no imaginário das professoras; apesar disso as supervisoras revelaram um crescente empoderamento no desempenho de suas funções coformativas.

- Analisar que aspectos da formação docente são desenvolvidos a partir da relação supervisor /PFI dentro do Pibid sob o ponto de vista de supervisores, relacionando-os ao construto de capacidades de linguagem docente e mais

especificamente à categoria de capacidade de ação docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2015).

Relativamente a essa questão, observamos que as professoras apresentaram argumentos contundentes de que a aprendizagem em coletividade é multifacetada e ocorre numa via de mão dupla. Assim, enquanto PFIs desenvolveram capacidades de ação docente relacionadas à *postura profissional* e ao *contexto de ensino*, os supervisores (re) significaram a prática através da *inserção de novas metodologias* que se preocupam com os *diferentes estilos de aprendizagem vivenciadas pelos PFIs na academia e as especificidades dos alunos atendidos*, por exemplo, *os alunos com algum tipo de deficiência*.

- Entender que transformações ocorreram na identidade docente de supervisores e PFIs a partir da atividade de coformação vivenciada no Pibid.

Sobre esse tema as supervisoras revelam que a atuação coformadora dentro do Pibid foi de extrema importância para o desenvolvimento dos PFIs bem como para a continuidade da formação das mesmas, além de promover a redefinição da identidade profissional docente destas professoras. Neste sentido, acreditamos que o Pibid Letras-Inglês representa um diferencial em relação ao que foi posto por Pimenta e Lima (2004); e El Kadri e Passoni (2004) sobre o estágio curricular supervisionado, quanto à intervenção na formação continuada, conforme discutido na introdução deste trabalho.

Acreditamos, assim, ter alcançado nosso objetivo de gerar e discutir dados que comprovam a relevância da atividade coletiva no Pibid Letras-Inglês para uma formação docente inicial/continuada embasada em reflexões derivadas da própria prática e também do agir do outro, de maneira colaborativa e mutuamente transformadora. Além disso, ressaltamos a relevância dos ganhos obtidos também pelos alunos da escola, como foi discutido pelas professoras supervisoras, enfatizando os impactos que extrapolaram a sala de aula, alcançando a direção e os demais membros da comunidade escolar e considerando os impactos para a própria configuração da formação da inicial/continuada, que tem seus pressupostos postos em cheque, uma vez que todo processo formativo é contínuo e sujeito permanentemente a reconfigurações, seja para o professor iniciante ou para o professor já há algum tempo em exercício.

Por fim, esperamos que esse trabalho possa resultar numa contribuição eficaz para a comunidade acadêmica que nos, dias atuais, se dedica a desenvolver pesquisas sobre uma perspectiva de docência pautada na colaboração e na coformação. Por outro lado, ao considerar a participação e dar voz ao professor regente no processo de coformação e na pesquisa sobre esse tema, esperamos que, a partir das contribuições desses atores tão

importantes, novos horizontes possam ser traçados em relação à discussão e à reflexão dos processos de ensino-aprendizagem na escola e à percepção de que a melhoria da qualidade do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas de nosso país não depende apenas dos professores de forma isolada, mas pode ser imensamente beneficiada por políticas formativas como o Pibid, com a sua natureza coletiva, colaborativa e promotora de uma formação mais consistente para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BORGES, Carolina Teixeira. O professor supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão? (Recurso eletrônico) / Carolina Teixeira Borges. – 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20CAROLINE%20TEIXEIRA%20BORGES.pdf.pdf>> Acesso em: 12 de jul. 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma positivista. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa científica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 13-18.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 2, De 19 De Fevereiro De 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 28 de ago. 2017

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf> 2011. Acesso em: 28 de jul. 2017

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre. AMGH Editora Ltda, 2010.

CHIMENTÃO, L. K; SOUZA, A. G. F. Uma Reflexão Sobre Os Papeis Dos Professores-Supervisores Do PIBID. In.: MATEUS, E; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 177-200.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses? *Etudes de linguistique appliquée*, no. 92, p. 23-27, 1993

EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P. Refletindo sobre a Avaliação em Práticas de Formação Colaborativas: Duas experiências no programa PIBID. In.: MATEUS, E; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 201-229.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAFFURI, P. As possibilidades mediadas pelo encontro com o outro. In.: MATEUS, E; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.155-175.

GUEDES-PINTO, A. L. Vozes dos estagiários: articulações entre práticas de letramento e construção de sentidos para a profissão docente. In.: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.) *Significados e Ressignificações do letramento*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016, p. 345-366

HALU, R. C. Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de Inglês do NAP-UFRN. In.: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (orgs.) *Formação desformatada* – práticas com professores de língua inglesa. Vol.15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 29-60.

MAIA, A. A. M.; DOURADO, M. R. S.; SILVA, A. P.; MOREIRA, F. R. A.; FILHO, J. E.; SANTOS, J. B. A atuação de professoras supervisoras do PIBID: de coadjuvantes a protagonistas. III Encontro Unificado da UFPB – 2015. Disponível em: <http://www.academia.edu/31583527/A_ATUA%C3%87%C3%83O_De_Professoras_Supervisoras_Do_Pibid_De_Coadjuvantes_A_Protagonistas> Acesso em: 29 de ago. 2017.

MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

MEDRADO, B. P.; DOURADO, M. R. *Uma proposta de transposição didática: a língua inglesa no ensino fundamental II*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. Recurso digital. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/index.php/press/catalog/book/201>> Acesso em: 29 de ago. 2017.

MILLER, J. Teacher Identity. In.: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. Ed(s). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 172-181.

PÉREZ, M. A formação inicial do professor de língua inglesa: a análise das práticas como ação formativa. In.: PEREIRA, R. C.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.) *Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015, p. 245-271

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3. p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>> Acesso em: 25 de jul. 2017

QUEVEDO-CAMARGO, G. Componentes de um construto para avaliar o (futuro) professor de língua Inglesa. In.: Quevedo-CAMARGO, G; BEATO-CANATO, A. P. M. (Orgs). *Linguagem e Educação: ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas – uma homenagem a professora Vera Cristóvão*. Volume 16. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 39-70.

REICHMANN, Carla Lynn. A professora regente disse que aprendeu muito: A voz do outro e o trabalho do Professor Iniciante no Estágio. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.15, jan. /jun. 2014.

SACRISTÁN, G. Os professores como planejadores. In.: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4º ed. São Paulo: Artmed, 2007, p. 271-274.

SILVA, K. A.; GOMES, D. M. As (trans) formações de formadores e de professores de línguas no âmbito do PIBID (Letras) na UNB: perspectivas e desafios. In.: MATEUS, E; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 49-78,

SOUZA, Denise Trento R. de; SARTI, Flávia M. *Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

APÊNDICE: A

Questionário preparatório para o grupo focal sobre a experiência no Pibid Letras Inglês como supervisora (adaptado de Chimentão e Fiore-Souza, 2013)

Cara Professora,

Agradecemos pela sua disponibilidade para participar da pesquisa intitulada: *Aprendendo juntos a ser professor: possibilidades de formação inicial e continuada no contexto do subprojeto Pibid Letras inglês da UFPB* (título provisório)

O questionário abaixo visa coletar dados pessoais sobre as participantes e selecionar alguns temas de interesse para serem abordados no grupo focal (segunda fase da coleta de dados). Por favor responda por escrito o questionário abaixo:

Informações Pessoais:

Nome: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____ Curso: _____ Habilitação: _____

Especialização: _____

- Ano que concluiu a graduação:

-Tempo de exercício da docência:

-Desde quando atua como professora na escola atual:

-Escola e níveis/modalidades em que atua como professora de inglês:

-Tempo que atua como supervisora do Pibid:

-Quantidade média de bolsistas orientados dentro do Pibid em cada ano:

A) A partir de sua experiência dentro do subprojeto PIBID, comente que papel (éis) você assume como sendo os de sua responsabilidade dentro deste programa?

B) Considerando sua trajetória no PIBID, escolha entre os aspectos listados abaixo, dois dos quais você gostaria de comentar.

1. Relações entre os participantes do projeto;
2. Emoções/sentimentos;
3. (Re) descobertas;
4. Conhecimentos docentes construídos;
5. Desafios e limites;
6. Modos de participação no subprojeto e na formação dos bolsistas;
7. Responsabilidades

APÊNDICE: B**ROTEIRO DA ENTREVISTA** (adaptado de Chimentão e Fiore-Souza, 2013)

1. Como você avalia a ponte feita entre o Pibid e a escola? Fale sobre alguns saberes que podem ser construídos; ou sobre outros aspectos que podem ser impactados na formação inicial e na sua formação continuada a partir dessa relação.
2. Você acha que as ações do Pibid possibilitam o trabalho de coformação (entendido nesse contexto como a troca de conhecimentos docentes de mão dupla entre supervisor e bolsista Pibid)? Em sua opinião, quais são os pontos fortes e/ou fracos da atuação como coformador? Você pode identificar alguns desafios enfrentados na tarefa de coformação?
3. No exercício de seu papel de supervisora, você poderia mencionar alguma situação de conflito ou desconforto gerada na relação com bolsistas? Como você se sente ao desempenhar seu papel de supervisora dentro do Pibid?
4. O seu envolvimento com os bolsistas do programa e a sua participação no Pibid, de uma forma geral, tem exercido algum tipo de influência sobre sua prática? De que forma?

Atenciosamente,

Ademar Dias dos Santos

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora:

Eu, Ademar Dias Santos, estudante de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, UFPB – CCHLA – DLEM, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada, “Aprendendo Juntos a ser Professor: possibilidades de formação inicial e continuada no contexto do subprojeto Pibid Letras Inglês da UFPB”, sob orientação da Profª. Drª. Angélica Araújo de Melo Maia. Este estudo tem por objetivo compreender os conhecimentos docentes construídos por professores supervisores e professores em formação inicial a partir da relação de coformação desenvolvida dentro do Pibid.

Sua participação na referida pesquisa envolve uma entrevista que será gravada e eventualmente transcrita pelo pesquisador, se assim você permitir. A entrevista terá duração máxima de vinte minutos em sessão única.

O motivo pelo qual você foi selecionada para participar como voluntária desta pesquisa, é o fato de, além de ser professora em uma escola de nível básico da rede pública, ser uma das supervisoras do subprojeto Pibid Letras-Inglês. Embora atendendo aos critérios elencados pelo pesquisador, sua participação nesse estudo não é obrigatória. Sendo assim, você poderá retirar sua participação a qualquer momento, sem que sofra danos de qualquer natureza.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la. Caso esteja de acordo em participar desta pesquisa assinale no final deste documento indicando seu consentimento. Com isso você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimentos científicos.

Se for necessário qualquer esclarecimento relacionado a esta pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail ao pesquisador no seguinte endereço: ademardias@hotmail.com.

Declaro que li e estou de acordo com os termos explicitados neste documento. Assim, firmo através de assinatura e rubrica meu consentimento.

Assinatura do Participante

Rubrica do Participante

Assinatura do Pesquisador

Rubrica do Pesquisador

Matrícula:

João Pessoa, ____/____/____.